

# 書写教育における個性への視座

## —高校への書写延伸の観点から

吉 田 悟

### 目次

はじめに

- 1 高校への延伸の内容
- 2 手書き文字の個性に関する研究
- 3 書写教育における個性への視座

おわりに

### はじめに

平成 30 年に告示された高等学校の学習指導要領では、国語の枠組みが大幅に変更されている。この中で特に注目されるのが、以前より方向性が示されていた中学校書写の延伸が、現在の「国語総合」の内容を、「現代の国語」・「言語文化」と二つに分けた中の各々の「書くこと」に明記されたことであろう。この明記は中高大の円滑な接続を図ろうとする大きな教育の流れを受けたものではあるものの、書写教育、国語教育に関わる人たちにとっては軽く見過ごすことのできない変化と言える。

翻って手書き文字という観点で、教育から社会全体へと目を転じた時に、手書き文字は近年大きい変化の波を受けていると言えるであろう。まずはスマートフォンやパソコンなどの電子機器の普及や情報のデータ化の波であ

る。この波は手書き文字にとっては非常に大きい波と言ってよく、この波によって手書き文字は社会から大きく減退を余儀なくされたと言っても過言ではないであろう。

そして、手書き文字のデザイン化の波である。これは文字のデザイン性の発展・成熟によって、私たちが日常的に見る文字のデザイン化が進んだことである。こうした傾向は近年の高校生を主体者として持つパフォーマンス書道の流行とも歩調を合わせていると言えよう。尤もこの第二の特徴は、第一の手書き文字の非日常化も契機になっている可能性が指摘できる。すなわち、手書き文字が私たちにあって非日常的になったが故に、われわれ受容者が手書き文字に求めるものが変化してきているという視点である。

そして、今後大きな波として予測されるのが外国人移住の波である。最近、政府は外国人の労働力確保のため、入管法の改正を行った。この流れは近年増え続けている外国人の移住の波をさらに加速させていくと予想される。これは日本語の主体者・受容者の変化を起こすとともに、必然的に手書き文字の主体者・受容者の変化を起こし、それを担う教育においても漸進的に大きな変化を起こすことが予測される。

こうした社会的な状況を俯瞰した上で、改めて教育での文字の手書きの機会を見ると、そこでは依然として手書きによる文字の筆記活動が、学習活動の基盤となっていることが伺える。小学校そして中学校を貫く「書写」における「正しく整えて書く」ための技能の習得は、一つの側面としてこうした学習活動の基盤となる手書き文字の整齊さに関する技能の習得を目指しているものであると、ひとまずは言えよう。そして中学校書写においては、この技能はその後の社会生活での発展的な活用が期待されるものとなる。

ただ、教育現場での実際の感覚では、手書き文字は特に小学校の高学年以降からは個性が表出され、中学校・高等学校と児童・生徒の個性の変化とともに様々な変化を示していくと考えるのが一般的であろう。併せて、上記で確認したような社会的な状況を俯瞰した時に、書写の「正しく整えて書く」という文字の整齊さを主眼とした学習において、単なる整齊さのみを追求す

る学習に終始して良いのかという疑問は今後強まっていくことが予想される。特に今回、高校への書写の延伸が企図されたことを鑑みた際に、こうした指導の方向性にもう一度視座を与える必要があるのではないかと考えられる。

一方、手書き文字に表出する個性についての論考は当然これまで様々な観点から行われてきており、特に近年の手書き文字を取り巻く環境の変化を反映するかのよう、徐々に積み上げがされてきていると言える。本稿ではこうした流れを前提とした上で、特に高等学校への中学校書写の延伸から見える、書写教育における個性の捉え方について、視座を提供することを試みたい。

## 1 高校への延伸の内容

新しく告示された高等学校の国語の学習指導要領では、現在の「国語総合」が「現代の国語」と「言語文化」に分けられ、各々の「書くこと」において、『B書くこと』に関する指導については、中学校国語科の書写との関連を図り、効果的に文字を書く機会を設けること」と記されている<sup>1</sup>。

この「効果的に文字を書く機会」の内容について、学習指導要領の解説を紐解くと、まず「現代の国語」については、「身の回りの多様な表現に関心をもちながら、字形を正しく整える能力、配列などを整える能力、速く書く能力、楷書や行書を使い分ける能力など、中学校までに身に付けてきた書写の能力を総合的に発展させ」ることと示されている<sup>2</sup>。

これらを小中学校の書写の系統に従って整理を試みると、主に小学校において学習されてきた、文字の整齊さや配列などに関する事項、それを基盤として小学校高学年、そして中学校で意識された速く書く技能が第一段階として踏まえられ、次に速書きと表現効果としての行書の学習、そしてそれを契機に展開される多様な文字文化への理解が第二段階として踏まえられていると言えるであろう。

次に「言語文化」においては、「書くことに臨む姿勢や相手への思いが書かれた文字から伝わることを背景に文字文化が受け継がれてきたことを踏まえて、効果的に文字を書くことの意味や価値を理解することが大切である」と、「文字の変化」への理解を書写との関連で位置付けるとともに、「様々な書式のきまりや、相手や目的に応じて書くことの大切さを学習する」ことにより、「文字文化の担い手としての自覚をもつこと」が示されている。

これらの事項は主に「言語文化」が古典から近代の国語の領域の学習を範囲としていることが推察されることを踏まえると必然的な関連の図り方とも言えよう。これを再び小中学校の書写の系統で整理を試みると、はじめに行書の学習から発展的に行われた多様な文字文化への理解から、中学校の学習指導要領解説で示された文字文化の二面性の緊密な発展性を理解することが第一段階として意図され<sup>3</sup>、次にこれら中学校書写全体の内容を総括して、「相手意識」「目的意識」を踏まえた文字文化の担い手としての、より自覚的な姿勢が書写との関連で意図されていると言えよう。

行書学習から多様な文字文化への理解、そして文字文化の担い手としての自覚に至る中学校書写の系統については、新しい学習指導要領で深まりを見せた内容であり、今後の教材の内容や実際の学習がどのように結実していくのかは未知数と言ってよい。この行書学習から展開される文字文化の観点での高等学校への書写の延伸については、それ自体で多くの課題と可能性をはらんでおり、これについてはまた稿を改めることとしたい。

その上で、生徒の学習活動における日常の手書き文字に関しては、前稿で確認した通り行書がその選択肢となる可能性が低いことから<sup>4</sup>、取り立てて行うような特異な例を除きほとんど楷書によって行われることが予想されるであろう。そうなれば、特に文字の整齊さを主眼とした「正しく整えて書く」能力が、高等学校への書写の延伸の中は大きく生徒に影響を与える事項となると言えるであろう。

先の書写の系統の整理で触れた通り、この整齊さを主眼とした学習は小学校書写で集中的かつ系統的に学習が意図されている内容である。姿勢や持ち

方、点画の書き方や点画の接し方・筆順から始まり、漢字の部分の組み立て方、ひらがな・カタカナとの調和、行の中心や配列、筆記具の選択による表現効果の追求など、特に小学校においては毛筆を取り立てて学習することと関連付けられて行われている内容となる。

中学校書写では、新旧いずれの指導要領においても、この小学校書写の文字の整齊さについての学習の内容の確認が第一学年で行われることとなっており、小学校書写から中学校書写そして高等学校へと一貫するこの文字の整齊さに関する学習の内容とその方向性は、大きなテーマとして横たわっていると言っても過言ではないであろう。

そこで冒頭で述べた通り、この文字の整齊さの学習にとって大きな課題として浮かび上がってくるのが、手書き文字に表出する個性とどのように向き合い、どのように取り扱っていくのかという問題となる。よって次項では、ひとまず手書き文字の個性に関するこれまでの論考を整理することとする。

## 2 手書き文字の個性に関する研究

手書き文字に表出する個性に関しては、これまで様々な観点から論考が行われてきている。それらの中で注目されるのが、まず押木秀樹氏による一連の研究であろう。押木氏による論考は、ここでは二つの流れに分けて整理することとする。なお、本稿で取り上げる論考については便宜上通し番号で明示することとする。

一つの流れは（1993）①<sup>5</sup>、（1997）②<sup>6</sup>など手書き文字に関する基礎研究の類である。

①の論考において、押木氏は「手書き文字研究においては、現実にかかれた文字ばかりを研究対象とするのではなく、書字・認識の過程を研究対象とすべき」とし、書字・認識それぞれの過程における記憶形・実現形という運用過程を示す。その上で手書き文字研究の方法論として手書き文字研究の一つのモデルを提示し、そのモデルの対象が「条件・要因となる場合もある」

として、書字・認識主体に関する条件を「間接的条件（要因）」と「直接的条件（要因）」に分けて分類している。

このうち「間接的条件（要因）」としては、「主体に関して」（生理的な条件・心理的特性・心理状態に関わる条件・社会的な条件）、「社会的条件に関して」（教育・政策・周辺の文字など）、「書字条件に関して」（習得過程・具体的環境・書字目的など）、「認識条件に関して」（習得過程・待遇・認識目的など）を挙げ、「直接的条件（要因）」として「過程」（姿勢・持ち方・筆圧など）、「実現形」（点や線・文字列・配列・濃淡など）、「その他」（書字読字意識・筆記具など）を挙げ、これらの条件・要因・差異の構造を図示した。このうち、「生理的条件」としては、年齢・性別・運動能力・利き手・視力・知能などを挙げており、ここで問題となる児童・生徒の個性とは最も関連性が高い要素となろう。

②においては、手書き文字の要素を「機能的要素」（書きやすさ・読みやすさ・覚えやすさ）、「非機能的部分を含む要素」（個性・美感など）、「その他」（簡便さ・伝統）と分類し、この中で特に「書きやすさ」「読みやすさ」の視点から個人の手書き文字字形の成立過程のイメージを「習得」と「変形」に分けて示し、「習得」においては「意図的学習」と「非意図的学習」を挙げてそれらの諸要因を分析する。

この二つの論考の基本的な構造は手書き文字を取り巻く環境が大きな変容を遂げている今日においても適用・応用が可能であり、手書き文字の構造を検証する上で示唆に富むものと言えよう。なお、後者の視点に前者の主体からのベクトルを加味して、個性などの非機能的要素も含めた構造とすると、より立体的な手書き文字の捉え方となるであろう。

もう一つの流れは、押木氏が「パラランゲージ的要素（非言語的要素）」と呼ぶ、手書き文字の言語的要素に付帯して伝わる非言語的要素に関する論考（2010）③<sup>7</sup>、（2013）④<sup>8</sup>、（2016）⑤<sup>9</sup>である。もともとこの「パラランゲージ言語（パラ言語）」は、音声言語の分野の単語であり、言語の伝達にともなう言語そのものの以外の声質や表情といった諸要素を指したものであるが、

押木氏はこれを文字言語にも同様の要素がある可能性を指摘し適用を試みている。

押木氏はこの手書き文字の「パラランゲージ的要素」によって伝達される内容の可能性について、書字者と受容者の視点から論考を加えた上で様々な実験を行っているが、これらの実験によって得られている結果は示唆に富む内容が多い。

例えば「好きという気持ちで書いたものがプラスの印象で伝わる」ものが多いことや、均整の取れた字は概ね気持ちを込めて書いているように受け取られる傾向がありつつも、「フレンドリー因子」との関係から「いわゆる手本のような字形であることだけが、手書き文字の価値として重要なわけではない」こと、字が苦手な人な人も字の大きさなど配列を工夫することで印象が変化するなど、手書き文字の「パラランゲージ的要素」の観点から、手書き文字がコミュニケーションに及ぼす影響や書写指導の方向性に新しい視点を提供していることが注目される。ただ、(2012) ⑥<sup>10</sup>では、手書き文字に気持ちの無意識の表出が認められることを指摘しつつも、被験者である小学校の児童に「気持ちの込め方が分からない」という意見のあることは、手書き文字の個性への視座として、表現を指導事項としていない書写の学習における個性の対象が、児童の成熟・習熟度を加味して、あくまで自然ににじみ出る個性となることを示唆している。

押木氏は(2005) ⑦<sup>11</sup>で「生徒の持つ『書写能力』は、小中学校学習指導要領の意図するところの言語を伝わりやすくする要素だけではなく、非言語的要素を含むものとして捉えることが、現代において重要なのではないだろうか」と指摘する。そして具体的に「生徒が手で書いた文字、そこに一人一人の差があり、それを認めあうところから活動をスタートさせることができないか」とし、「それ自体が『個を認め合う力』として現代に必要な一つの学力であり、次の段階における鑑賞にもつながるはずである」と、手書き文字の個性への視座の重要性を指摘しつつ、それが、書写から高等学校芸術科書道への円滑な接続にも有効であることを示している。この観点は高等学校

へ書写の延伸が企図された今日、より重要な提起として浮かび上がってくるであろう。

次に松本仁志氏による一連の論考が挙げられる。まず(2000)⑧<sup>12</sup>においては、「書写教育は、手書き文字の個性の教育へも視点を向けなければ、時代的要請の変化についていけないと考える」と指摘した上で、長らく日本の書写教育に向けられてきた批判として「手本絶対主義」を挙げている。

松本氏はその結果生まれる書写教育での弊害を「字形の構成原理や筆使いについての理解が一般化されていない」、「それによって評価方法が曖昧になり、似ているかいないかという点だけが評価の基準とされたりする」、「結果、手本を頂点とした序列意識を生み、劣等感を醸成する」、「文字感覚が画一的になる」と導き出している。

これらは今日の書写教育の場においても、拭い去れていない問題点を内含していると考えられるが、松本氏がいうように、当然「このような在り方は、手書き文字の規範性の教育のあり方とは異なる」ものである。そしてその本来的なあり方への出発点として「書写教育の規範性は、いわゆる手本の字形を至上のものとしていない」、「つまり規範的字形にも振幅の幅があることを前提とする考え方」であるという根本的な理解の必要性を提示する。

その上で松本氏は、「手書き文字の個性の教育の目的・目標は、規範に関する教育目的の延長線上に発展的な位置づけとして考えていくべき」と述べているが、これは今日の書写教育の位置付けの中における個性の捉え方としては適切な観点といえる。よって本稿での書写教育における手書き文字の個性の捉え方は当然この前提に立ち、先の押木氏⑥での示唆も踏まえ、手書き文字における意図的な個性の表現を志向するものではないことを確認しておきたい。

また松本氏は、(2009)⑨<sup>13</sup>において、手書き文字の個性を指導事項にすることは難しいとした上で、目を向けるようにする努力目標とすることを提案している。これは書写教育の現場における個性に対する具体的な方途の一つとして留意しておきたい。



さらに、(2014) ⑩<sup>14</sup>においては、今日の手書き文字における「規範性」の実用面における減退が、国語科書写の志向性に、分化した「用」「規範性」と「美」「個性」を一体化させようという動きをもたらしているとした上で、未だその議論の深まりが見られないことを含みつつ、「様子見のような国語科書写の現状は何とも不安定で居心地が悪い」と指摘する。

この中で松本氏は、手書き文字の「個性」について、「書き手が書いた結果としての文字の個性」と「書き手の個性」の両面による掌握を示した上で、前者における実際の教育の方向性として「書き文字の個性を洗練させていくという積極的な学びのイメージ」と「書き文字の個性の存在とそのよさに気づかせていくという間接的な学びのイメージ」を提起する。

積極的な学びのイメージは松本氏が指摘するように、指導者に相当な力量が求められることが予想されることから、実現の可能性の低い方向性と言える、これは⑨における松本氏の結論と同じ方向性である。それと比較し、間接的な学びのイメージについては、次に触れる菅野氏による論考を取り上げつつ、深まりが期待できる方向性であると指摘する。

そして後者の「書き手の個性」への観点として、「子ども理解」という視座を示し、子どもの字への追体験によって得られる「その子にとってのつまずきや葛藤」を共有することにより、個性へ寄り添った指導法の工夫の可能性を提示する。

菅野智明氏は(2014) ⑪<sup>15</sup>において、押木氏の提案した「パラランゲージ的要素」が手書き文字にも備わることを前提として、書写が潜在的に備える「アート」性に着目し、図工や美術での「ビジュアルデザイン」の学習内容から、書写との対比そして援用を図り、書写教育における学習内容上での明確化される事柄や補強すべき点を論究している。

本稿での関係で焦点を絞ると、菅野氏は「筆者も、手書き文字における個性の側面に意識化を図ることは書写の段階から必要と考える」とし、特に図工のB「鑑賞」に光を当てる。

そこでは特に「身の回り」「身近にある」「自分たちの作品」から自他の差

異に気付かせることが早々に小学校1・2年生より取り上げられているのに対比して、書写ではようやく中学校3年生の「身の回りの多様な文字に関心をもち、効果的に文字を書くこと」の新設によってはじめて見いだされることに對し見劣りを指摘する。

ただ、菅野氏はこうした鑑賞の作業が実際の書写の授業においては散見されることを指摘した上で、「書写において書き文字を評価（鑑賞）するに際しては、当該の書き文字においてとくに効果をあげている要素を、多角的・分析的に探る活動が必要となろう」とし、「書きぶりの違いが実は書き手なりに普遍的『よさ』を追究した結果であることを知らしめるのが、個性を扱うひとつの方途ではないか」と提案する。これは先の松本氏⑧の「規範に関する教育目的の延長線上に発展的な位置づけ」とした個性の捉え方を、より主体者一人一人の視点でクローズアップし、その主体者一人一人からの規範性へのアプローチという視点に切り替えて捉えてたものと考えてよいであろう。

さらに現行の書写の内容に、「『つくりだす喜びを味わう』場面が今以上に増えて然るべきであろう」とし、言語活動を見据えた教材を先駆的に取り上げた先行例を引き合いに出しつつ、文字と周辺要素とが有機的に絡み合う「複合的な視覚メディア」という側面の一極を文字が担っているとの視点を提起している。

菅野氏の論考の方向性は、氏自身が断っているように、書写そのものの枠組みの変更を意図したものではなく、あくまで書写の汎教科性に注目して図工・美術の学習法から書写の学習法へのアプローチを図り、個性への照射を試みたものであり、松本氏⑩が「間接的な学びのイメージ」として位置づけた中での掘り下げと捉え得ることができよう。

青山浩之氏は、(2003) ⑫<sup>16</sup>において、国語科書写における個性を「文字の書き方や、書かれた文字そのものの個性を対象に考えるべきではない」とした上で、「むしろ、書写の学習においては、それぞれ違った状態から、一定の基準に近づこうとする道筋のたどり方自体が個性的であるべきではない

か」と「学習の個性化」を提示する。

ここで行われている調査として、特に女子に見られる「自分の感覚」を確立しながら、「自分の文字」を肯定できない書写の活動を浮き彫りにし、「学習者個々が、自分の文字や書き方について考え、自分なりに規準を活用して変容しようとする活動自体を支援するものではなかった」可能性を指摘する。

併せてこの従来の書写の活動は、「学習者自身が学習環境の中で自己を対象化できないために、自己の志向性を伸長できないでいる」ことや、「他者の文字と自分の文字を対象化することなく、『手本（見本）』との比較により、自分自身に肯定感を持ってない」ことを生み出していることを指摘しており、こうした点は、先に触れた松本氏⑧の書写教育における弊害に一脈通ずるものとも言えよう。

さらに「個性的な文字を書ける子どもを育成しようとするものではない」とした上で、「規準にもとづきながら、他者との関わりの中で自分の文字や書き方を対象化し、その学習経験を通じて、最終的には『自分らしい』書くことの活動を獲得していく」ための、学習指導上の支援の必要性を示す。当然これは集団での学習を前提としたものであり先の菅野氏の鑑賞の活動における個を見いだす手法と通じていくものとなろう。

以上、広く手書き文字の個性に論究した内容を確認してきたが、次項においてこれらを前提とし、書写教育における個性への視座を整理していきたい。

### 3 書写教育における個性への視座

#### 図工からの視座

前章で菅野氏⑪が書写に潜在するアート性に着目して論を進めていることに触れたが、今回新しく改訂された小学校学習指導要領の図工編及びその解説では、実に個性に関する記述が大幅に増えている。このことは、松本氏⑩で吐露された見通しの悪さに焦慮している書写側からは対称的な展開と見え

る。

例えば第3学年及び第4学年のB鑑賞(1)ア「身近にある作品などを鑑賞する活動を通して」においては<sup>17</sup>、解説で「互いのよさや個性などを認め合うように活動を進めるなどの配慮が必要である」とし<sup>18</sup>、第5学年及び第6学年のA表現(2)イ「表したいことに合わせて表し方を工夫して表すこと」について、「表しながら段取りを考え直したりするなど、児童一人一人の個性に応じて構想できるようにする必要がある」とした上で、「高学年は個性の違いが目立つようになり表したいことの違いも顕著にあらわれてくる」と示されている。

また、2内容の取扱いの「児童が個性を生かして活動することができるようにするため、学習活動や表現方法などに幅をもたせるようにすること」について、「一人一人の児童が、自分の思いで活動を進めることができるようにし、その児童らしい表現を励ますようにする必要がある。その際、個性は変容し得るものであることにも配慮することが大切である」とする。

他に留意しておきたい点として、同じ内容の取扱いで、(4)「児童が実現したい思いを大切にしながら活動できるようにし、自分のよさや可能性を見だし、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養うようにすること」や(5)「各活動において、互いのよさや個性などを認め尊重し合うようにすること」と述べられていることを挙げておく。

もっとも、図工は取り上げる教材やその対象、そして多彩な造形の分野を考慮しても、個性を重視したアプローチが出発点になることは当然とも言え、もともと文字の言語的要素としての正確な伝達・記録・表現等を主な学習としている書写の整齊さの学習においては、対象である文字の掌握への個性の幅を考慮する余地が少なく、あまりにも土俵が違うとも言える。よって重ねてとなるが、ここで示されている内容を援用して、「個性的な文字」を指導するための方向性を示唆するものではないことは、前提として断っておきたい。

ただ、表出される個性にいかに向き合うのかという点では共通性を有して

おり、この個性への視座として示唆されるものは少なくない。例えば本稿の冒頭で指摘した小学校高学年から発生する個性の違いへの理解はすでに明示されており、それに対して各所において一人の「個性に寄り添う指導」を促している点は、松本氏の⑩の観点と相通ずる部分がある。また、鑑賞からの視点においても、菅野氏⑪の論考のように、上記の引用箇所を援用し、書写教育における新しい鑑賞のケーススタディを作ること期待できよう。

また「個性は変容し得るものである」としている点も、書写指導における個性への視座として援用が可能であろう。例えば押木氏が①で取り上げた「主体に関しての条件」からの観点にしても、児童・生徒の手書き文字の個性は、陰に陽に様々な環境や学習から影響を受け、変貌を遂げていくことが予測され、松本氏⑨⑩や菅野氏⑪で指摘されるように、こうした一時的な児童・生徒の個性を固定化して評価することのないよう、慎重な運用が求められることが重ねて確認できる。

ただ、ここでより着目したいのは図工と書写とで対照的とも言える、主体への眼差し、主体を尊重する姿勢であろう。「自分の思い」を大切に、「自分のよさや可能性を見だし、楽しく豊かな生活を創造」することに眼差しを送る図工の視点からは、書き手としての主体性の確立を目指す「書写」において、どのように「個性」を捉えていくのか、改めてその課題を浮かび上がらせていると言えるのではあるまいか。そこで、この「主体への眼差し」に着目し、前章で取り上げた松本氏⑩の、「書き手の個性」の側面に焦点を当てて改めて考察したい。

### 「書き手の個性」―主体へのアプローチ

鈴木慶子氏は（2015）⑬<sup>19</sup>において、自らの大学の講義での実践を通し、手書きを主体的に使用することができない学生のエピソードを取り上げつつ、現代における手書きの意義を掘り下げている。この中で取り上げられているエピソードでは、例えば封筒の書き方・添え状の書き方など、どのよう

に書くのかという書写の技術的な指導以前の問題として、スマートフォンに依存する世代の言語活動そのものの自体への未成熟さを浮き彫りにしているが、鈴木氏はこうした未成熟のままの主体へ、技能の伝授のみを行う現行の書写の指導内容への疑問を投げかけている。

少し本稿の趣旨に戻して書写の出発点に立って言えば、学生の例で示された事実は、「毛筆で学んだことを硬筆に転化させていく」、「学習活動や日常生活へ展開させていく」という書写の本来の目的へ向けた問題の所在の一つを覗かせるようなエピソードと言え、ここで取り上げようとしている「書き手の個性」へのアプローチにおいては、書写と国語科を中心とした言語活動とのいわゆる循環性に対して、どのように児童・生徒という主体からのベクトルをつけることがよいのかという点を視野に入れる必要があることを示唆していよう。

尤も「書き手の個性」を生み出していく主体そのものの育成や動機付け自体が、書写も含めたあらゆる学習活動や経験を通じた教育的な個性たりうるという観点は当然であろう。そうした点は蓋然的なものとした上で、国語科における書写の位置付け上、多様な「書き手の個性」を総体的にこの国語科内における循環に押し出していくベクトルは、先に示唆された主体への眼差しからは必要性を指摘し得ると考えられるであろう。また本稿の前提で述べた手書き文字を取り巻く環境の変化も、こうしたベクトルを必然的に要請しているとも言えるのではないか。この点を考察する上で、次に国語科内の循環性について確認したい。

### (1) 国語科内での循環

重ねてとはなるが、本来の書写の理念は、国語科を中心とした様々な学習活動を支える文字書写能力を提供するものであり、特にそれは文字の整齊さの技能の習得に担われていることは、本稿の前提として述べた。

これは、書写という呼称がスタートしてよりの一貫した位置付けであった

はずではあるものの、松本氏⑧の「手本絶対主義」に指摘されるような指導・評価の積み重ねによって、書写教育の孤立感を生み出している点は、先に取り上げた論考以外の他の論考でもたびたび指摘されている課題と言えよう。一般的に考えてみても、この書写の理念が広く理解されているかどうか、手本をまねて清書をするという一連の学習パターンの呪縛をどれほど回避できているのかという点についても首肯を躊躇せざるを得ないであろう。

ただ、幸いにして、今回の学習指導要領の改訂で、こうした国語科内での一体感の取戻しに追い風は吹いていると言えよう。というのも、新しい小中学校の学習指導要領において書写は「知識・技能」に配置された上で、「日常生活（中学校では社会生活：筆者注）に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする」と目標が明示され、「思考力・判断力・表現力である、「A話すこと・聞くこと、B書くこと、C読むこと」の三項目を支えている基礎的な位置付けであることがより明示されたからである。

これによって、書写による文字の整齊さの技能の取得は、こうした三項目の言語活動を支え、ひいては全教科にその効果が波及していく観点が改めて整理されたと言ってよい。併せて、小中学校両者の内容の取扱いに「各学年の内容の〔知識及び技能〕に示す事項については、〔思考力、判断力、表現力等〕に示す事項の指導を通して指導することを基本と」することも明示され、こうした知識・技能は思考力、判断力、表現力を通し、関連付けて効果的に学習・習得される点もより鮮明な方向性として示されたと言ってよいであろう。

手書き文字の観点からすると、こうした学習を通して深まる「思考力・判断力・表現力」は、当然押木氏①で示されたように、必然的に主体である児童・生徒の「生理的な条件」の変化をもたらし、また手書き文字にも影響を及ぼしていくことは想起されよう。つまり、「手書き文字」の整齊さの能力の習得が「思考力・判断力・表現力」の学習を支え、その学習の深まりが、さらに「手書き文字」自体をを深めて変化させていくという循環や一体化がそこ



には存在するはずなのである。実はこの循環と一体化の認識に薄いことが書写の位置付けの不安定さ、孤立感の原因ではないかという疑念は、筆者が実際に児童・生徒を指導する中での直感的な視点である。

## (2) 昭和 22 年・26 年の試案で示された内容

ところで、こうした国語科内での循環性に着目し、手書き文字の主体からの具体的なベクトルの方途を考察する上で、芸能科「書き方」からの脱皮を図ろうとして示された、昭和 22 年・26 年の学習指導要領試案に、今日においても参考に資すべき文章が散見されることは注目されよう<sup>20</sup>。

例えば昭和 22 年の小学校国語科の試案では、「書きかた」において「従来、書きかたの学習指導は、一定の手本が与えられ、これを臨書して、できるだけほうしていくことであった。しかし、これは児童の個性や独創性をおさえがちになるから、なるべく、児童の自発的な活動にまっけて、文字の書きかたを習得させるように導くべきである。したがって、手本は、その手がかりとなるのであり、一つの標準を示すものであることを考えねばならない。一点一画を書くことに腐心して、ただ技巧的専門的技能習得におちいることなく、国語学習において、その基礎ともなる表現能力を高めることに指導の重点をおかねばならない」と示されているが、これは今日の書写の理念に遜色ない視点を示しているとは言えまいか。文中の「表現能力」には今日的に違和感がない訳ではないが、仮にこれを「書写能力」と置き換えれた時に、特に躊躇もなくこの文章を読めるであろう。

また、昭和 26 年の中学校国語科の試案では、「習字」の冒頭に「これまでの学習では、生徒はただ手本の字をまねて書くという、受動的の学習が多く行われていた。そのため、とかく、模倣だけに終って、自主性に欠けたうらみがあつた。しかし、すべての学習は、生徒の必要と興味から生じた自発活動でなければならない。習字も生徒自身で理解しなければ、よりよい結果は期待できない」とし、指導上の注意として「身心の発達段階と個性に応じ、



学年・学級・個人の具体的な到達目標を立て、すべての書く力の水準を高めるとともに、個人個人が、それぞれ個性に適した文字を書くように指導する。」と示されている。

もとより筆者は手放しでこの期間の指導要領やその実際の教育実態をよしとする立場ではないが<sup>21</sup>、のちの昭和33年の「書写」の登場を期する瑞々しいこの書写の息吹は、今日において継承され、実現されているのかという点は、これまで確認してきた現状からは留保せざるを得ないであろう。

ここで注目したいのは、小中学校両者の試案とも「自発」「自主」といった語が「個性」と関連付けて記されていることであろう。このことは、先に指摘した児童・生徒からのベクトルをどのようにつけるのかという課題に対して、一つの方向性として掘り下げを行うのに示唆に富んでいると言えよう。

試みに、この中学校国語科試案での「それぞれ個性に適した文字」という表現は、先の図工との比較や先行の論考などの表現から、今日的な表現として「自分らしい字」と置き換えることがひとまずは可能と言えよう。これを「身心の発達段階と個性に応じて」指導することについて、先に確認した図工で捉えられている個性の視座を援用することはできまいか。

例えば図工ではこの個性は「変容し得る」としており、書写教育での援用の可能性については先に確認した通りであり、こうした個性の発達段階は小学校高学年からより顕著になることの明示も確認した通りである。つまり、この中学校国語科で示されている、いわゆる「自分らしい字」を書く指導のための児童・生徒の発達段階は、決して固定的なものではない弾力的な個性の変化の幅を前提としつつ、小学校高学年の段階から許容範囲として射程に入るべき内容として位置づけることができるのではないか。

ただ、ここで「自分らしい字」を「指導する」としている点は、これまで確認してきた方向性を踏まえても、今日の書写の理念ともそぐわないであろう。また、こうした指導の方向性を洗練させていくことは、松本氏<sup>⑩</sup>で示された書き文字の個性を洗練させていく方向性と軌を一にしており、現実的にも実現性が難しいと言えよう。

そこで、先の青山氏<sup>⑫</sup>の視点も踏まえ、この「自分らしい字」という個性の発露を生かし書写としての位置付けにも矛盾をきたさないためにも、「自分らしい字」を書くことへの「肯定」というスタンスを取ることが適切ではないであろうか。この「自分らしい字」を書くことへの「肯定」は、児童・生徒にとっては主体性の獲得の一つの方法として提示できる可能性を含めているとともに、先に菅野氏<sup>⑪</sup>が「つくりだす喜び」を指摘した観点を加え、国語科内での循環を通しながら、自然発生的な「自分らしい字」を作り上げていく「喜び」自体を書写の領域に位置付けていくことを一つの方向性として提示したい。

誤解のないように重ねて付け加えると、これは意図的に「自分らしい字」を書き、作り上げていく「喜び」自体を書写の目標と見据える訳ではない。これまで確認してきたように、あくまで国語科内での循環性を前提とし、その循環内での主体性の確立を視野に入れながら、ある程度の実現性の幅をもった規範性の学習を通して表出される「自分らしい字」を書くこと、作り上げていく「喜び」を、特に小学校高学年以降で「肯定」し、規範性の習得の先に見える山を、展望として示唆する方向性のものである。

当然これは、「古典」の学習と理解を基盤に、「自分らしい字」を表現し、「作り上げていく」芸術科書道の領域とは一線を画し、あくまで国語科の言語活動ひいては学習活動全般を支える書写の領域としての作業であることは、留意しなければならない。ただ、押木氏<sup>⑦</sup>でも示されている通り、こうした個性を認める活動内容は、円滑な芸術科書道への接続にも資することが予想されよう。

この方向性をどのように書写の領域内に位置付けていくか、慎重な論考の積み上げが必要であることは言うまでもなく、本来的な書写の理念と齟齬が生じないように、また飛躍的な解釈による誤解が生ずることのないよう留意が必要となる。こうしたことは、実際の指導手法の研究も含めて、今後の自身の研究課題としていきたい。

## おわりに

これまで、書写教育における個性について、広く手書き文字という捉え方を含めつつ、様々な観点から論考を進めてきた。まずは、手書き文字の個性に関する論考の確認を通し、図工からの援用によって「主体」への眼差しに着目し、その中で、書写に長らく指摘されてきた孤立感の所在として、こうした「主体」からのベクトルに絞って論を進めた。

その上で、書写の学習による手書き文字の深まりが国語科の「思考力・判断力・表現力」の学習の深まりとして全教科に波及していくという学習指導要領の理念を前提として、こうした「思考力・判断力・表現力」による学習の深まりはまた「主体」の深まりと変化をもたらし、必然的に手書き文字の深まり・変化として表出していくという循環性をより意識することの必要性を示した。

そして、昭和22・26年における小中学校の学習指導要領の試案においてこうした「主体」に関する記述が「個性」と関連付けられている点に着目し、ある程度の実現性の幅をもった規範性の習得を通じて「自分らしい字」を書くことへの「肯定」、そして自らの深まりとともに変化しゆく「自分らしい字」を作り上げていく「喜び」を書写の射程に見据えて、上記の循環性との両輪で国語科書写の「個性」を捉えていく視座を示した。

ここで検討した内容を具体的に書写の中にどのように位置付け、明示していくか。細かな検証は今後の課題となるが、小中高一貫した文字の整齊さの学習の中に、特に小学校高学年以降こうした一本の太い幹を入れていくことが、今回の書写の延伸にも学びの主体たる生徒の自覚を促し効果的な学習を挙げて、芸術科書道との連携を円滑にさせる一端もあるのではないかと考える。

これは、今後主体者・受容者の変容を予測する書写においても、その内在的な動機付けを果たし、積極的な主体者・受容者としての学習へと「書写」の位置づけを明確にできる可能性をはらんでいるのではないかと考えられ

る。

注

- 1 文部科学省『高等学校学習指導要領 国語編』2018年3月
- 2 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』2018年7月
- 3 新しい中学校学習指導要領においては、文字文化の観点が大幅に重視され、特に文字文化については「文字の成り立ちや歴史的背景といった文字そのものの文化」と「社会や文化における文字の役割や意義、表現と効果、用具・用材と書き方との関係といった文字を書くことについての文化」の二面性を理解していくことが示されている。
- 4 拙稿「中学校書写における行書学習の意義の再検討」『人間学論集』2018年3月
- 5 ①押木秀樹「手書き文字研究の基礎に関する諸考察」『書写書道教育研究』6号 1993年3月
- 6 ②押木秀樹「手書き文字研究の基礎としての研究の視点と研究構造の例」『書写書道教育研究』11号 1997年3月
- 7 ③押木秀樹・寺島奈津美・小池美里「手書き文書にけるパラランゲージ的要素による伝達に関する基礎的研究」『書写書道教育研究』24号 2010年3月
- 8 ④押木秀樹・渡邊愛沙・高田詩織・伊藤由依「手書き文書におけるパラ言語的機能としての相手への感情の伝達と要素—好意の有無・相手の性別および字形・配列の効果—」『書写書道教育研究』27号 2013年3月
- 9 ⑤白岩ゆき・菅野陽太郎・押木秀樹「手書き文字におけるパラ言語的機能としての規範性と個性等について—うれしさを感じさせる要素からの検討—」『書写書道教育研究』30号 2016年3月
- 10 ⑥八長康晴・押木秀樹「小学生を対象とした毛筆書字における気持ちの表出と受容に関する研究」『書写書道教育研究』26号 2012年3月
- 11 ⑦押木秀樹「確かな学力の育成を目指した指導の工夫・改善（書道）」『中等教育資料』829号 2005年6月
- 12 ⑧谷口邦彦・松本仁志「手書き文字の個性の教育に関する研究方向性」『学校教育実践学研究』6巻 2000年3月
- 13 ⑨松本仁志『「書くこと」の学びを支える国語科書写の展開』2009年9月10日 三省堂
- 14 ⑩松本仁志「書写教育における個へのシフトを考える—『規範性・個性』『用・美』一体化への回帰—」『文学』第15巻 第5号 2014年9月
- 15 ⑪菅野智明「共生する書写—子どもの国語力とアート」『アートでひらく未来の子どもの育ち』玉川信一・石崎和宏編著 2014年2月20日 明石書店
- 16 ⑫青山浩之・當波ゆう子「国語科書写の学習指導における個性化とその方策」『書

写書道教育研究』18号 2003年3月

17 文部科学省『小学校学習指導要領』2017年3月

18 文部科学省『小学校学習指導要領解説 図工編』2017年7月

19 ⑬鈴木慶子『文字を手書きさせる教育—「書写」に何ができるのか』2015年8月31日 東信堂

20 過去の学習指導要領のデータベースは下記を利用した。国立教育政策所ホームページ 学習指導要領データベース <https://www.nier.go.jp/guideline/>

21 尤も昭和22年の試案以降、小学校においては毛筆の学習は必修とされなくなり、昭和43年の改定による毛筆必修の復活までは、書道的見地からはいわゆる不遇の時期と言える。その点も含めて、ここで謳われた理念が実際の現場においてどのように展開されたかという事については、別の問題が横たわっていると言ってよい。

その上で、こうした問題は一旦置いておき、この時期の指導要領の試案の文言上における瑞々しい表現に着目し、今日的な観点から再び光を当てたという形である。この点をご容赦頂きたい。

